

INFANCIA, LECTURA Y MERCADO

Por *Elena Elsa Stapich y Mila Alicia Cañón*

estapich@mdp.edu.ar - macanon@mdp.edu.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

El objetivo del siguiente trabajo es analizar las concepciones de lector y de literatura que poseen quienes escriben textos “para la infancia”, en el cruce controvertido entre el mercado editorial y el mercado escolar, tensiones y cruces que a su vez generan determinado canon literario. Ya que en los últimos años ha habido un auge de la investigación en el campo de la literatura infantil y juvenil, y críticos e investigadores de distintas disciplinas se dedican a estudiar el impacto de la literatura en los niños y adolescentes, tanto en su formación cultural como subjetiva y social, intentamos dar respuesta al problema a través de las voces de quienes escriben para los niños y actúan además en el campo editorial. Para llevar a cabo la investigación se diseñó una breve encuesta que fue enviada a escritores argentinos que se pudieron relevar y contactar. Las conclusiones de dicha encuesta se articularon con un relevamiento bibliográfico de artículos vinculados a la problemática y producidos por agentes del campo que escriben literatura y reflexión sobre ella.

Palabras clave: Infancia; Lectura; Canon; Mercado; Escuela.

CHILDHOOD, READING AND MARKET

ABSTRACT

The aim of the following work is to analyze the conceptions of reader and of literature that writers sustain, focusing in those that write for children, in the controversial crossing between the publishing market and the school market that generates a certain literary canon. On the last years there has been a summit of the investigation in the field of the infantile and juvenile literature, and critics and investigators of different disciplines have dedicated themselves to study the impact of the literature in the children and teenagers, so much in their culture as in their subjective and social formation. Therefore we try to give a response to the problem across the voices of those who write for the children and they work in the publishing field too. A brief survey was designed and sent to a group of Argentine writers to realize this investigation. The interpretation of the conclusions was realized by the contribution of theoretical material on the topic.

Key words: Childhood; Reading; Canon; Market; School.

Lugar contradictorio, la infancia, cuyo acceso privilegiado está en el orden de la estética como idea inexponible (es decir, indemostrable en términos de verdad y falsedad) de la imaginación. Ese que complace al adulto imitando sus gestos está, mientras tanto, en otra parte. ¿Dónde? No ciertamente allí donde se lo va a buscar, donde las determinaciones del mercado o la escuela intentan fijarlo a través del estereotipo y la repetición.

Maite Alvarado y Horacio Guido

INTRODUCCIÓN: PENSAR LA INFANCIA

Diversas disciplinas han abordado el tema de la infancia desde que ésta se instaló en el imaginario social, a partir del siglo XVIII, y son múltiples las miradas que contribuyen a profundizar los desarrollos teóricos, así como la transferencia de estos saberes a las prácticas concretas en el marco de lo social. Graciela Montes (1991) diseñó la metáfora del “corral” para aludir a las prescripciones que los pedagogos del siglo XVIII establecieron, tendientes a eliminar de la literatura infantil la fantasía y privilegiar los textos dirigidos a la moralización y la formación de ciudadanos.

El *corral* alude a las construcciones de los adultos que tienden a proteger a los niños como modos de manipulación para mantenerlos bajo control. Desde que se pensó la infancia como tal, la literatura para niños ha querido ser domesticada. Si dilucidar el lugar de lo poético implica pensar en un espacio, un lugar, unos materiales, supone el caos del comienzo y la búsqueda, también supone el sostén y la red de protección de un campo: el literario, con sus reglas y tradiciones. Este espacio literario entra en crisis en la literatura infantil porque otras variables se interponen: la noción de *corral* se ajusta perfectamente y emerge otra red, la de la censura, la moral, la pedagogía, las ideologías del momento... y desaparece el juego entre la realidad y el lenguaje que debería construir una “literatura sin atributos”.

La imagen de la infancia que predomina en una época o en un autor en especial influye sobre la producción literaria destinada a los niños. Esta determinación interviene en una doble dimensión: por un lado, en la representación literaria, la construcción de las historias y el diseño de los personajes, por ejemplo, que no responde a lo que los niños son sino a su representación en el imaginario social o personal. Por otro lado, opera sobre la imagen que los agentes del campo literario, educativo y editorial -los autores, ilustradores, editores y mediadores (padres, docentes, bibliotecarios)- tienen del receptor. Cuando se habla de gustos, necesidades o intereses se sigue trabajando con la idea del niño como receptáculo a llenar con un determinado contenido. Sobre estos supuestos se escribe, se ilustra, se edita, se vende, se compra, se ofrece o se impone un libro a los niños.

En la era de la globalización, la imagen de infancia que pareciera predominar, más allá de declaraciones formales y sobreimpresa a las teorizaciones producidas desde diversos campos, es la del niño consumidor, o “Kid Cliente”. Las estrategias del mercado se dirigen especialmente a los mediadores entre los niños y los libros, por tratarse de quienes eligen y compran. Entre estos mediadores cobran especial importancia los que se vinculan con la escuela, espacio en el cual se registra una situación paradójica: por un lado, resulta un dinamizador de los procesos vinculados con la producción, edición, venta y circulación de libros; pero, por otro lado, se observa que los mediadores escolares no sustentan criterios sólidos de selección y se muestran particularmente sensibles a las estrategias de marketing.

En este sentido, en el presente trabajo se intentan dilucidar las razones por las cuales el canon escolar se encuentra sobredeterminado por las decisiones editoriales y cómo, a su vez, éstas se orientan por las demandas de la institución escolar, generando un círculo difícil de romper. Se intenta reflexionar acerca del papel que cumplen otros agentes dentro de esta problemática, como es el caso de los escritores, que producen sus textos con mayor o menor sometimiento a las demandas del marketing.

A la vez que se despliega esta cuestión, se formulan algunas propuestas para que desde los distintos roles (escritores, ilustradores, editores, mediadores, lectores) se asuman riesgos y se acepten compromisos, a modo de micropolíticas que permitan influir para que haya más libros significativos destinados a público infantil y juvenil, y menos productos descartables, que poco y nada tienen que ver con el rótulo de literatura con el que son presentados.

EL CANON DE LA LITERATURA INFANTIL O ¿CÓMO SE ORDENAN LOS DISCURSOS?

Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

Michel Foucault

Alrededor de la noción de canon literario las discusiones son múltiples. En este sentido, la relectura de Noé Jitrik (1998), que habla del canon como lo establecido en un sistema, o Nicolás Rosa (1998), que exalta el carácter leguleyo de la composición del canon como "invención" y "proceso", abre una mirada sobre el tema. También, a veces, y según las posturas, se lo relaciona con una lista "modelo" de textos y/o autores -como dijera Harold Bloom (1995)- o con la moda editorial, en el sentido que le da Fowler (1988). Básicamente los teóricos coinciden en relacionar este concepto con la norma, con las lecturas o el conjunto de textos o autores legitimado por las instituciones -entre ellas la escuela-, los lectores profesionales, los escritores, por el sistema de agentes y estrategias del campo cultural y que "debe ser" leído, dado de leer, señalado, propuesto como el cuerpo de lecturas obligatorias en los distintos niveles del sistema educativo.

Pero, ¿cómo definir el canon literario de la literatura para niños?, ¿se habla de *un* canon?, ¿de qué modos acceder a criterios viables en un terreno poco explorado?, ¿de qué modos influyen el mercado y la realidad económica del país?, ¿cómo inciden en esta definición la imagen de infancia que los escritores poseen? La respuesta es: canon no, cánones. De acuerdo con el conjunto de los usos discursivos y la lectura vista como una práctica social, la noción de canon plural es inevitable. La refuncionalización del planteo de Fowler (1988) en pos de este trabajo será provechosa para observar la diversidad de miradas y la pluralidad ineludible.

En principio, el *canon potencial* remite en forma indiscriminada a todos los materiales que podrían clasificarse como "para niños", por ejemplo, según Cervera (1992) la literatura ganada y la creada para niños, más las versiones, traducciones y adaptaciones posibles, más todo lo que la urgente maquinaria del mercado editorial hace girar año a año en librerías, bibliotecas y escuelas. Y todo aquello que los autores están por publicar o está en proceso de publicación, etc. Podría decirse, en forma hiperbólica, lo publicado u oralizado más lo que no se ha hecho letra aún; coincidiría, más o menos, con la idea de corpus de la literatura para niños.

Los modos de definir el *canon oficial* pueden ser disímiles. Por un lado, en la actualidad no hay prescripciones notorias acerca de lo que se debe leer en la escuela, desde los documentos o materiales que el Estado provee a los agentes educativos. En este sentido, la idea de la constitución de un canon "hegemónico" es inexistente; por otra parte, aunque débil y poco ejecutado y ejecutable al nivel de aula propiamente dicho, existe, sí, una "tradición selectiva" -en palabras de Williams (1977)-, definida a partir de los propios textos y en especial de los autores¹ que fueron ocupando espacios y fueron legitimados por ciertos agentes del campo editorial, educativo o los lectores.

El *canon accesible* se define como aquel que un mediador adulto recorta de acuerdo con su experiencia, su saber y poder. Es, además, y aquí la palabra "accesible" es tomada literalmente, aquel que las posibilidades socioeconómicas del entorno socio institucional en el que se esté inserto permiten remontar. Esta variable es ya desde hace tiempo fundamental y determinante en cuanto a los libros se refiere, no importa el soporte en el que se presenten los textos. De este modo, el acceso a los libros se relaciona con el mercado familiar y el mercado escolar -bibliotecas de por medio-, que se ven atravesados por otras variables extraliterarias, por supuesto, que determinan el *acceso* a la lectura y a la literatura.

Delinear el *canon selectivo* en el ámbito escolar es, a su vez, instalar en el centro de la discusión el rol de los adultos y en el contexto de la institución escolar, el de los agentes escolares y editoriales en la selección de textos. En la escuela, como dice López (1997): "El problema del canon literario es el de la selección de textos y el de la selección de textos tiene que ver con lo que cada uno de nosotros considere literatura o 'buena' literatura." (p. 17)

¹ En este sentido, también María Teresa Andruetto afirma que en el país han sido canonizados los autores, cuando no siempre sus obras completas son de calidad literaria (2006)

Rol docente, concepción de la literatura, formación del hábito lector, acceso a los libros, son también variables que giran en torno de la selección de textos y, por ende, la definición de cierto canon literario escolar. El *canon personal* que cada docente haya construido será, en cierta forma, el que actuará sobre sus decisiones en el aula, quizás más que sus aprendizajes escolarizados respecto del discurso literario, quizás más que las prescripciones curriculares y ofertas editoriales. Elegir los textos amados de la propia enciclopedia de lecturas, optar por algunos según determinados criterios, regalar la lectura de los textos preferidos, distinguir aquéllos que son literarios de los que explotan otras finalidades, en definitiva, hace el trabajo de selección más conciente, más profesional y comprometido.

El juego entre los distintos cánones es inevitable en el campo literario, editorial y escolar cuando los agentes mueven las piezas; el abanico de posibilidades que sugieren está inserto en un "proceso" que se "inventa" o se construye a través de las elecciones de los agentes sociales involucrados; en medio de la disputa, los niños quedan atrapados, ya que no son los destinatarios directos de los libros escritos para ellos.

Si por un lado los agentes escolares toman sus decisiones y seleccionan las lecturas literarias, por otra parte no lo hacen fuera de la realidad institucional y de las influencias del mercado editorial. Por esto, la idea de manipulación o reescritura, en el sentido de Lefevere (1997) es valiosa para revisar las mediaciones entre los "originales" y los lectores no profesionales. Traducir, adaptar, fragmentar, resumir, recortar son operaciones materiales relacionadas con los textos literarios para los lectores infantiles, sobre todo en relación con el manual o los libros de texto; juzgar, dividir, censurar, negar, son los juicios que también operan sobre esos textos; enseñar, aleccionar, moralizar, convencer, modelar son otras tantas de las intenciones puestas en juego en la clase de literatura a partir de textos infantiles; vender, comprar, ofrecer, promocionar, publicitar, son estrategias que imbrican el campo escolar y editorial en la controvertida esencia del texto como mercancía y producción estética; leer, escribir, publicar, seleccionar, leer en la escuela, son parte de una trama confusa, de hilos superpuestos, a partir de la cual se puede definir la noción de canon literario escolar.

Este *canon literario móvil y cambiante*, filtrado por intenciones extraliterarias, atravesado por operaciones de manipulación con fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios, es el que, en la primera infancia, construirá la autobiografía de lecturas de los niños, especialmente aquellos que tengan la oportunidad de concurrir a la escuela y cuando en ella se construya "la ocasión"² para compartir libros entre lectores en escenas de lecturas perdurables; muchos de ellos poseerán este recuerdo de lo literario para el resto de sus vidas, no serán docentes, profesores de literatura, alumnos universitarios, críticos, o sea, no pertenecerán a la cofradía microscópica de lectores profesionales; habrán alimentado su patrimonio de lecturas, su imaginario y su autobiografía lectora a partir de esta oferta escolar. Entonces, si la lectura es parte del capital simbólico que la escuela debe legar, ¿puede soslayar este compromiso?

LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Por qué la escuela no ejerce de un modo satisfactorio su papel de mediadora entre los niños y los libros es una pregunta que remite a múltiples respuestas. Una de ellas tiene que ver con el tipo de mediación que la institución escolar ejerce entre la cultura escrita y los niños y adolescentes. Esta mediación, ejercida principalmente por los docentes y, en menor grado, por los bibliotecarios, está sujeta a una lógica reproductiva. Mediadores que no han logrado apropiarse plenamente de la cultura escrita intentan introducir en ella a los estudiantes.

Teresa Colomer (2005), en su obra *Andar entre libros*, reflexiona:

² Graciela Montes habla de la escuela como la "gran ocasión" de la lectura (2007): "Lo primero que puede hacer un maestro que quiere *enseñar a leer* es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas" (p.17)

Lo vemos en la formación de maestros, a medida que muchos alumnos descubren una producción literaria que no habían conocido en su infancia. Una vez que nos preguntábamos cuál era la mejor forma de enseñarles a valorar los libros, una de mis colaboradoras contestó sin vacilar: "El roce, el roce con los libros". Esta es también la experiencia de Chambers cuando señala la necesidad de leer unas 500 obras infantiles durante los años de formación profesional para que los docentes puedan establecer sus expectativas sobre lo que es un buen libro para niños. (p. 200)

Tal vez no se trata de tomar al pie de la letra este número (500 libros), pero es evidente que una parte fundamental de la formación docente es la que se relaciona con la impregnación cultural, en un sentido difuso, y con la experiencia de una inmersión en la literatura a secas y no solamente en la literatura infantil. Sólo los lectores forman lectores. Si el docente no es o no se convierte a sí mismo en lector, es difícil que pueda realizar esa mediación tan necesaria entre los chicos y los libros³.

Un segundo problema a considerar como posible causa del fracaso de la escuela en la formación de lectores es la cuestión de la relación entre la escuela -como institución- y la lectura y la escritura como prácticas sociales. El valor que se otorga a estas prácticas se traduce en la cantidad de horas que se dedica a ellas: está considerado una pérdida de tiempo leerles cuentos a los chicos, o una novela por capítulos. Hay demasiadas cosas que hacer, contenidos por enseñar.

Se desconoce la importancia que la lectura oral del docente tiene, tanto en la etapa de la adquisición de la lengua escrita como en estadios posteriores, en tanto dispositivo de animación a la lectura y andamiaje que facilita la legibilidad de los textos. Además, los niños de primer ciclo frecuentemente están interesados en libros que son demasiado extensos para leerlos solos y los que pueden leer solos son demasiado simples. Es aquí donde el docente puede sostener el crecimiento del lector, leyendo libros extensos por capítulos, por ejemplo.

Es un hecho fácilmente comprobable en las bibliotecas escolares que niños y niñas pierden el interés por la interacción con libros a partir de los 8 ó 9 años. A modo de hipótesis, podríamos preguntarnos si la falta de interés, en muchos casos, no tendrá que ver con la frustración que les produce el comprobar que la herramienta recientemente adquirida, la lectura, no alcanza para un proyecto de lectura sostenido, para textos más complejos, para libros enteros.

Un tercer problema a considerar en relación con la dificultad para la formación de lectores lo constituye la falta de libros y de bibliotecas de aula y escolares. Suponiendo que contáramos con un maestro lector, con sólidos criterios de selección de textos y dispuesto a invertir tiempo en leer para los niños, la dificultad que representa no contar con el material adecuado se vuelve muy grande en los contextos menos favorecidos. Volvemos a la cuestión del acceso y por ende de los derechos.

Siempre existen algunos docentes que recurren a estrategias alternativas, como el uso de libros de segunda mano, el aporte de sus bibliotecas personales, la compra de ofertas especiales (que rara vez incluyen a los libros - álbum, de probada eficacia en el desarrollo de competencias lectoras, por ejemplo) Pero éstos son docentes lectores, dato que nos remite otra vez al primer problema que hemos señalado.

SOBRE VALORES Y DESVALORIZACIONES

Es un tema por demás conocido la instrumentación sufrida por la literatura infantil, al menos desde el siglo XVIII, colocada al servicio de la transmisión de pautas morales o utilizadas con fines didácticos. En las últimas décadas, en el contexto antes señalado de las determinaciones del mercado, influido a su vez por las demandas escolares, los usos dados a los textos para el público infantil y juvenil viraron hacia la llamada "educación en valores".

³ Acerca de la lectura y los nuevos enfoques teóricos ver artículo de las autoras en colaboración con la Lic. Carola Hermida (2006). "Cartografía de las prácticas". En *Aristas*. Revista de Estudios e Investigaciones de la Facultad de Humanidades. UNMDP, 4, 131-157.

Se trata de un fenómeno global, que se manifiesta por la inclusión en los catálogos editoriales de colecciones completas destinadas a ofrecer a niños y adolescentes textos dirigidos a promover conductas solidarias, cuidado del medio ambiente, actitudes favorables a la no discriminación racial y religiosa, preservación de la salud frente a peligros tales como el abuso de drogas o la anorexia, igualdad de los géneros, etc. Es decir, un conjunto de ideologemas que tienden a la homogeneización de las subjetividades, a través del pensamiento “políticamente correcto”.

“¿Y la literatura?”, podríamos preguntarnos. Poco de ella circula entre los libros que se publican actualmente. La literatura, objeto difícil de definir y que asume representaciones históricamente variables, admite, por lo menos, cierta caracterización como un discurso abierto, polisémico, ambiguo, que plantea al lector más preguntas que respuestas. En este sentido, dice María Teresa Andruetto: “Cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido predeterminado, lo primero que emprende retirada es la plurisignificación.” (2009: 70) Pero Andruetto pone en evidencia que las culpas siempre recaen sobre la escuela: “[...] en los maestros que leen mal o eligen mal o compran mal, quitando toda responsabilidad de los escritores que han escrito esos libros y cobran por ellos regalías y en los editores que los han editado, los promocionan y los venden.” (p. 75) La escritora hace una imprescindible discriminación entre los libros “políticamente correctos” y la obra política, que supone compromiso del autor, incomoda, hace pensar, y una apasionada defensa de los libros “literarios”, que “viajan más lentamente” pero perduran en los corazones.

LOS ESCRITORES EN LA TRAMA DE LA MEDIACIÓN: RESULTADOS DE UNA ENCUESTA

A partir de mediados de la década de los '80 es mayor la incidencia de la participación de los escritores en la relación entre los niños y la literatura. Esto se debe a varios factores, entre los que podemos contar la entrada de la literatura infantil en la escuela a través de libros, sustituyendo o complementando el uso de los libros de lectura y los manuales, la presencia de autores como talleristas dentro de las acciones de los planes de lectura oficiales, la invitación a los escritores para reunirse con docentes y estudiantes, los aportes teóricos con los que algunos escritores incursionan dentro del campo de la literatura infantil, etc.

La edición de libros para público infantil y juvenil crece enormemente, aparecen colecciones nuevas e incluso, en los últimos años, editoriales más o menos pequeñas, independientes de los grandes grupos, que ocupan “nichos” que no son cubiertos por las multinacionales. Algunas de ellas pertenecen a escritores e ilustradores. Estas transformaciones otorgan al oficio de escribir para niños y jóvenes un rango profesional que antiguamente parecía impensable. Es por eso que los escritores se vuelven interlocutores valiosos a la hora de interrogarse sobre el problema de la infancia y la lectura. A partir de estas premisas, entre los años 2007 y 2008 realizamos una encuesta a escritores con el objetivo de analizar las concepciones de lector y de literatura infantil que tienen quienes producen textos “para la infancia”.⁴

La encuesta se distribuyó a veinticinco autores y fue respondida por trece de ellos: Perla Suez, Fernando Sorrentino, Mario Méndez, Ana María Shua, Margarita Mainé, Andrés Sobico, Adela Basch, Carlos Silveyra, Andrea Ferrari, Istvansch, Cecilia Pisos, Iris Rivera y Ruth Kaufman.

Las preguntas que se proponían eran dos:

1) ¿Cómo se imaginan al lector para el que escriben? Esta pregunta apuntaba a explorar las representaciones sobre la infancia en general y sobre los niños como lectores, en particular; el tema del lector-modelo, que en algunos textos aparece desdoblado en lector infantil/lector adulto; la problemática de una escritura que oscila entre el intento de seducir a su lector y el gesto a veces condescendiente, producto de una relación asimétrica entre el escritor y el lector.

⁴ Los resultados de esta investigación aparecen en la ponencia *Noticias de escritores*, realizada en colaboración por las autoras de este artículo y la Prof. Fernanda Pérez, presentada en el III Congreso Internacional CELEHIS de Literatura, realizado en Mar del Plata del 7 al 9 de abril de 2008.

2) ¿Qué modificaciones se han producido en los últimos diez años en el campo literario y en el editorial, en relación con la literatura infantil? Aquí se pretendía relevar las opiniones sobre la evolución de la producción literaria destinada a los niños, por una parte, y, por otra, a explorar las tensiones que se producen entre campo literario y campo editorial.

Cuando Eco (1981) detalla el modo en que los textos producen sentido, plantea que se trata de una conjunción entre el trabajo del escritor y el del lector. Ambos deben poseer ciertos conocimientos comunes para que la lectura sea posible, por lo tanto, al momento de producir su escritura, el autor tiene en mente a un lector implícito, capaz de detectar sus señales y cubrir las indeterminaciones de modo productivo. En el campo de la literatura infantil, Teresa Colomer (2005) retoma estos conceptos y plantea:

[L]as obras se abren como un mapa lleno de pistas para construir a su lector, llevarle de la mano hacia terrenos cada vez más complejos y exigirle la puesta en juego de una mayor experiencia de vida y de lectura [...] el niño que lee un libro lo hace en el seno de su familia, en el aula o en la biblioteca, comentándolo con los adultos y los otros lectores infantiles, inmerso en múltiples sistemas ficcionales y artísticos que forman competencias y conocimientos que pueden transvasar su lectura. El aprendizaje de la literatura se realiza así en medio de un gran despliegue social de la construcción compartida del significado. (Colomer: 190- 91)

Al ser consultados sobre esta cuestión, los autores de LIJ elaboraron respuestas que permiten observar cierta tensión en relación con el destinatario de sus textos, ya que indican que el lector implícito no siempre es, en primera instancia, el niño. Pudieron distinguirse dos posturas diferentes al respecto. Por un lado, los escritores que plantean la existencia de un lector sabio, demandante de destreza literaria por parte del autor. En estos casos, el lector se presenta como desafío para el escritor, quien deberá sorprenderlo, cautivarlo. Este lector sería su primer interlocutor a la hora de producir literatura. Por el otro lado, un grupo de escritores que plantean que existe un primer lector que es la editorial (muchas veces, condicionada por las demandas de la escuela) a quien deben seducir con recursos diferentes, que están regidos por la leyes del mercado.

Para algunos escritores, resulta difícil pensar en un lector antes de empezar a escribir. Plantean la escritura como un trabajo en el cual, recién a la hora de corregir, se comienza a orientar el texto hacia determinado destinatario. Margarita Mainé comenta lo siguiente:

No imagino el receptor hasta que empiezo la etapa de corrección de un texto. Inicialmente desarrollo la idea que tengo sólo pensando en lo que a mí me causa placer. En la etapa de corrección (siempre más larga que la de creación), sí trato de pensar y acordar conmigo misma cuáles son las incoherencias del texto con respecto al receptor ya que en mi escritura espontánea suelo alternar el lenguaje o la manera de expresarme.

Los escritores que respondieron aludiendo al proceso de escritura y a la construcción textual del lector, a medida que avanza este proceso, son aquellos que se desempeñan también en otras funciones relacionadas directamente con la infancia y con la escritura: docentes y/o talleristas. Otros, aunque en menor medida, también realizan o han realizado tareas editoriales. En la respuesta de Margarita Mainé aparece una cuestión bastante recurrente, que es la del propio placer en la creación, la satisfacción del gusto personal. Muchos autores comentan que se consideran el primer lector de su obra: *"Escribo para mí misma [...] para mí cuando era chica"* (Ana María Shua). Esta postura indica que la imagen del lector implícito que construyen se basa en una valoración de la infancia: son lectores que están a la altura del escritor ya que tienen mucho en común con él; poseen un bagaje compartido que les permitirá una interacción cooperativa con ese texto. En un gran porcentaje, estas respuestas fueron elaboradas por escritores profesionales que no están vinculados con otro tipo de tareas en relación con la literatura infantil.

Otros autores explicitan de un modo diferente su valoración por el lector y potencian sus habilidades. Perla Suez declara: *"Escribo y pienso siempre en un lector hipotético que piensa y puede ver más que yo. Pienso en un lector suspicaz capaz de descifrar enigmas"*. Iris Rivera responde a partir de la teoría de la recepción: *"Son lectores activos, capaces de construir sentidos,*

de llenar huecos, de anticipar, de cuestionar, de escribir su propia lectura"; al igual que Adela Basch, que plantea la necesidad del lector para otorgar "completud" a la obra literaria. El grupo de escritores que responde de esta manera comparte la característica de estar involucrado en el campo de la literatura infantil desde otras funciones, entre ellas, la tarea editorial.

Desde la óptica de muchos escritores, el mercado editorial ocupa un lugar primordial en el campo de la literatura infantil, ya que no sólo determina la aptitud de los textos para ser publicados sino que estipula su potencial lector. El modo en que cada escritor percibe este fenómeno y su relación con las editoriales está condicionado por varios factores que van desde la propia personalidad, el prestigio ganado dentro del campo de la LIJ y los diferentes roles que ocupa dentro de este campo.

Carlos Silveyra adopta una postura pragmática. No deja que las pautas del mercado editorial incidan en su proceso creativo, sino que las tiene en cuenta a la hora de presentar su obra. Dice que en las últimas correcciones de sus textos comienza a prefigurar la editorial y la colección que podrían incluirlo o aceptarlo. Pero, aclara: *"no siempre coinciden mis apreciaciones con las de los editores"*.

Por otro lado, los desacuerdos de los escritores con los criterios editoriales se hacen presentes en varias respuestas. Especialmente en relación con la decisión de imponer desde la editorial el destinatario de los textos. Esto ocurre en el caso de los escritores que, como se señaló anteriormente, privilegian el aspecto creativo de su trabajo. Ruth Kaufman expone el caso de una de sus obras, que *"varios editores de Argentina han considerado que no es para el público de LIJ"*, sin embargo, ha sido publicada y premiada en Uruguay. Otros escritores realizan un proceso inverso en el cual prima la demanda, que opera como motor de su producción literaria. Entonces, la escritura responde a un lector prefigurado de antemano: *"si me piden un cuento para segundo grado imagino un chico de entre 6 y 7 años [...] tengo en cuenta la edad y, más o menos, los intereses y las competencias lectoras de los chicos"* (Mario Méndez)

Un aspecto que surge en las respuestas de varios encuestados es la aparición de nuevos "modelos" de lector a partir del surgimiento en el mercado nacional de géneros como el libro álbum, que conjuga el texto lingüístico con el visual (tanto la ilustración como el diseño). En estos casos las competencias que requiere el lector para construir sentido son variadas y el problema resulta más complejo, tanto para el autor (o los autores, en los casos de duplas creativas: escritor - ilustrador) como para las editoriales. En este sentido, Istvansch habla del lector sin edad y comenta que, al crear sus libros, trata de que no sean para niños sino *"TAMBIÉN para niños"*.

RELACIONES LITERATURA - MERCADO

Acerca de los modos en que los vaivenes y reglas del mercado influyen en la definición de lo literario -en el ámbito escolar, en los *escritores*, en los lectores- los especialistas en libros infantiles como Ana María Machado, Graciela Montes, Luis Sánchez Corral, ofrecen su mirada crítica, posible de articular con las voces de las encuestas realizadas.

Graciela Montes (1999) extiende su trabajo de escritora, editora y traductora hacia la reflexión sobre las prácticas y los campos en los que está imbuida la literatura y considera a la escuela y al mercado editorial como máquinas que achican con su fuerza el espacio poético. Para ella, la lectura en la escuela surge, en estos últimos años, como la invitación al facilismo, a la frivolidad, la misma que pretende el mercado cuando genera la maquinaria del consumo indiscriminado. Las reglas del mercado son rapidez, variedad y cantidad contra el "tiempo sin tiempo" de un niño que se encuentra con la ficción, hace el pacto de lectura y al rato vuelve a su cotidianeidad. Esta instancia será parte de una escena mil veces repetida, pero no forma parte del imaginario de la producción. Para que haya lectura y bienes simbólicos que leer debe haber un espacio, un tiempo y unos mediadores que le den consistencia al campo; cuando el campo se quebranta y las leyes del mercado crean sus propias reglas -explica Montes-, se forman "islas" de producción que componen su propio público lector. El riesgo de estos claustros se produce cuando los mismos no cruzan sus circuitos, cuando los lectores no circulan por ellos. La lectura, pues, es clausurada, los lectores están protegidos y controlados también, sólo leen lo que el mercado y ciertas instituciones como la escolar ofrecen. Por lo tanto, el lector infantil quedaría atrapado en

ciertos nichos de lectura: libro escolar, cierta literatura infantil, determinados géneros, un canon establecido, lo que el mercado ofrece. Dice Montes: "Porque en los tiempos que corren el mandato es producir. Producir para vender. Hacer y vender. Consumir y obligar a consumir. Nada es suficiente para alimentar la rueda. Los libros, por ejemplo, deben salir en ristas. Ser muchos. La consigna es multiplicar." (p. 99) En este sentido, no sólo estos escritores o teóricos dan su pelea respecto del tema, sino, en la Argentina⁵, en general, todos los que de algún modo constituyen o formaron parte del campo llamado de la literatura infantil hacen escuchar sus voces a través de revistas especializadas o no, de medios periodísticos, de ponencias en congresos o de libros⁶ con el fin de circunscribir las propiedades del campo⁷ en relación con ciertas ideas sobre la infancia, la lectura, la libertad del lector infantil en formación, las particularidades de la literatura dedicada, ofrecida o escrita para los niños, entre otros factores que definen un espacio en ciernes pero con un caudal productivo fuerte, cambiante y diverso a la hora de analizar sus publicaciones, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Dice Ana María Machado (1998), la escritora e investigadora brasileña:

Es indispensable que el lector también resista. Que busque elegir de la manera más libre posible, seleccionando el libro que prefiere y no el que le imponen. Que pregunte en las librerías sobre el libro que desea y, si no lo tienen, que lo encargue, llame por teléfono al librero exigiéndolo y que insista. Que en las conversaciones con amigos se atreva a hablar sobre lo que leyó y le gustó, inclusive si no es el título que todos están comentando o si los demás sólo están hablando de películas o programas de televisión. Que regale buenos libros. Que escriba a los periódicos y medios de comunicación solicitando más espacios para comentarios sobre libros. Que permanezca atento a las diferentes formas de exclusión que tratan de silenciarlo como lector. (p. 132)

Ana María Machado, en torno al mismo debate sobre libros, literatura para chicos y mercado, propone la formación del lector autónomo que defienda los libros y la lectura, que resista a las innumerables costumbres, modos y modas, que controlan la relación entre la literatura y el lector infantil. Resistir a la literatura empobrecida y moralizante para los niños; la pseudo literatura que sólo admite una lectura, contra los textos que generan múltiples niveles de lectura. Entonces, el poder liberador del lenguaje hace que "toda palabra en un contexto literario pueda ser mágica, romper cadenas, hacer volar. Y no hay ninguna razón para que, en cuentos para niños, uno olvide ese poder" (p. 19)

Resistir a la economía de mercado que inunda la producción de literatura en general y la literatura para niños, en especial, renegar en cuanto al arte se refiere a la transacción de la oferta y la demanda es la propuesta de esta escritora. Contra la manipulación editorial en su oferta desequilibrante, ofrece la formación del lector crítico que pueda sobrevivir a los embates de la globalización y de la cultura de masas; la variedad y cantidad de lecturas; textos que rechacen los estereotipos sociales y el autoritarismo para generar la lectura autónoma, apasionada y crítica desde los primeros años de vida. Resistir al exceso de información para jerarquizar la lectura.

Si bien hace algún tiempo la problemática más fuerte acerca de los libros y la lectura se centraba en "el poder de leer", en el acceso restringido a los libros, hoy acceso y exceso se confunden en los países poco desarrollados también. Las nuevas tecnologías han generado un universo diferente pero también inabarcable que -según Machado- brinda mayor información pero es más difícil de comprender, de penetrar. Sin confundir libro con literatura, Machado incita a lo largo del texto *Buenas palabras, malas palabras* al debate -entre docentes, padres, libreros, editores, lectores, adultos, niños- acerca de saber si deseamos libros que sólo formen consumidores, que únicamente despierten el deseo de tener más, o si, por el contrario, todavía anhelamos una lectura que no nos niegue el placer de pensar e interrogar. Y que, después de exigirnos algún esfuerzo, nos haga salir de ella distintos de cómo éramos al entrar, sufriendo alguna transformación (p. 115)

⁵ Después de María Elena Walsh, Graciela Cabal, Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán, luego, María Teresa Andruetto o Sandra Comino también expresan sus ideas y producen reflexiones teóricas y/o críticas acerca del campo de la literatura infantil.

⁶ Al respecto ha sido representativa, por ejemplo, la revista *La Mancha*.

⁷ Como dice M.T. Andruetto (2006) ésta fue la misión de todos los que luego de la dictadura militar, alrededor de 1983 y 1984, se afanaron en demostrar que el campo existía y también en clarificar cuáles libros eran de literatura para niños.

Estas propuestas se muestran complejas ya que la relación entre el lector y los libros no es directa, los discursos literarios que se ofrecen al lector infantil, no importa si circulan fuera o dentro de la institución escolar, están marcados por la problemática de la especificidad y de la calidad estética. Los textos infantiles conllevan una cantidad de huellas y filtros de quienes los producen, seleccionan, de quienes median entre ellos y los lectores en formación. A veces son agentes escolares, muchas otras extraescolares, comenzando por los innumerables filtros que establece el mercado editorial.

Luis Sánchez Corral en *Literatura infantil y lenguaje literario* (1995) enumera una serie de "condicionamientos pragmáticos negativos" que subvierten la especificidad del texto literario en pos de otras variables que lo desvirtúan y lo acercan a fines distintos: es decir, el cierre de sentido del texto que promueve la interpretación única, de modo que nada quede librado a la imaginación del lector; la falta de trabajo sobre el lenguaje, propia de ciertos escritores que parecen considerar - quizás por presiones editoriales- que escribir para niños consiste en usar el mismo lenguaje que se emplea en el registro cotidiano; la degradación del referente, que lleva a imaginar que los niños requieren de la representación de un mundo "color de rosa"⁸; la ideología que opera instalando la idea de que su modelo de la realidad representada es el único posible; la infantilización del lenguaje, que parte del supuesto de que dirigirse a los niños consiste en hablar como ellos, y por último, el mercado que establece pautas que poco tienen que ver con lo literario, como por ejemplo que los personajes sean conocidos, de la televisión o de películas de Walt Disney, que las imágenes sean grandes, coloridas y estereotipadas, o que el libro atraiga por el agregado de sonidos, perfumes, troquelados, etc.

De un polo al otro del circuito de la comunicación, las reglas del mercado ciñen el proceso a unas operaciones que marcan y dejan huellas en el discurso literario. Desde el *escritor* que no vive fuera del mercado y sabe que su texto -cuya definición barthesiana se nos hace lejana en estos dominios- es también mercancía, como sabe también escribir, a veces, por encargo, según la edad, la etapa psicológica del niño, las necesidades didácticas o moralizantes; al *mediador*, algunas veces entrenado, lector mediador que explora los textos y sabe seleccionarlos o se hace cómplice de la ley de la oferta y la demanda; al *lector infantil* que vive inmerso en la maquinaria del "gran" mercado de objetos para niños. Todos participan en el proceso, lo importante es saber cómo.

UN RECLAMO QUE NOS INTERPELA: EJERCER LA CRÍTICA

Si se multiplican las voces que señalan la pertenencia de la literatura infantil y juvenil al campo literario, jerarquizando el sustantivo "literatura" por sobre los adjetivos que señalan a los destinatarios, parece evidente la necesidad de una reflexión teórica y de una crítica que contribuyan a establecer parámetros de calidad basados en criterios estéticos.

En este sentido, leemos en una ponencia del ilustrador, escritor y editor Istvan Schritter (2009) una apelación a ejercer con responsabilidad los diversos roles:

El autor es quien marca el camino, no los expertos en marketing. Vale decir aquí: la función del editor es sostener la calidad, la originalidad de lo que se publica. Lo que puede llegar a pedir el mercado es relativo e inabordable, regirse por eso a lo único que puede conducir es a repetir fórmulas, y no se trata de eso el perdurar. Si reconocemos esa función del autor (tanto del texto como de las ilustraciones, es importante recordarlo), no podemos declararlo inocente frente a la sobresaturación de obra insustancial en el mercado." (p.117)

En relación con los lectores, postula que el lector que se debe tener en el horizonte es aquel que busca que lo sorprendan, lo sacudan, lo escandalicen. Es interesante esta descripción para ponerla en juego con la idea de que los lectores son trabajados por sus lecturas, generándose una relación dialéctica entre lo que se lee y el tipo de lector que se va construyendo. No es de

⁸ Bastante tiempo atrás, Graciela Montes aludió a este tema en el paradigmático texto "El corral de la infancia" (1991), ya citado.

importancia menor la necesidad que Schritter establece de generar una auténtica crítica del libro infantil, realizada por especialistas en literatura y en imagen, y que señale los valores y carencias de los productos que se pone a circular. Actualmente, esta crítica no existe: sólo se reseñan los libros que se consideran valiosos, no hay crítica negativa y, en muchos casos, las reseñas se debaten entre la finalidad de difundir el libro para público infantil y la de favorecer a determinadas editoriales y autores.

CONCLUSIONES

Estas cuestiones -particularmente ríspidas por la asimetría de la relación niño / adulto, por la indefensión con la que el niño recibe estos mensajes- pueden resonar como provenientes de tiempos lejanos, ya superados. Pero hay conflictos que no se superan, sólo se modernizan. Hoy por hoy la mayoría de los adultos rechazaría un cuento abiertamente moralizante. Pero se inclinaría, quizás, por uno políticamente correcto. Al respecto, dice Ródenas (2001):

Los adultos consideramos que los niños estarán a salvo de desviarse del buen camino, si controlamos y animamos democráticamente sus lecturas; es decir, si se educan de acuerdo con el canon formativo que nosotros tenemos como bueno. Somos más rousseauianos de lo que aparentamos ser. En principio, en el medio y en el final, no sólo se controla la lectura, sino al propio sujeto. Al fin y al cabo la lectura, como viaje o como verbena, sigue siendo un pretexto ilustrado de democrática y social colonización de la infancia. (p. 28)

La literatura infantil al servicio de los adultos no sólo no es literatura, sino que, además, es hipócrita, al sostener pautas en las que la misma sociedad no cree, e ineficaz, por cuanto la educación de los niños requiere más de buenos ejemplos que de discursos bienintencionados. En efecto, volver a pensar la infancia desde los discursos que la sostienen, la construyen y la controlan permite, desde luego, poner en evidencia que queda un camino por recorrer en esta relación desigual que a veces se sumerge en la indiferencia y otras en el abandono.

En este trabajo hemos revisado la controvertida relación entre las tensiones del campo escolar, el mercado editorial y los modos en que los distintos agentes generan un canon fluctuante y poco definido. En cuanto a las lecturas y la literatura para niños se refiere, los adultos deciden cuáles discursos, con qué palabras y mediaciones, mientras que las voces de los niños no ocupan mucho espacio en la trama. Elegimos las voces de los escritores que discuten entre sí y respecto de sus lectores y prácticas porque también estos adultos aportan un punto a la trama, son productores que ofrecen resistencia o no tanta para que las palabras que pueblen las infancias sean desobedientes, desafiantes, poderosas.

Como especialistas que nos desenvolvemos en el campo de la literatura infantil y juvenil hemos registrado las voces que nos interpelan solicitando la producción de una crítica rigurosa, que ayude a elevar el nivel artístico del libro para la infancia. Si, como manifestó en su momento el filósofo Castoriadis, estamos en una época de "avance de la insignificancia", tal vez un espacio apropiado para resistir a este avance sea el que se genera en torno al vínculo entre los niños y los libros.

BIBLIOGRAFÍA

- Andruetto, María Teresa. "Los valores y el valor se muerden la cola" en *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición, Circulación*. Bs. As.: La Bohemia, 2009, pp. 68-83.
- "Algunas cuestiones en torno al canon". Ponencia presentada en el II Congreso Argentino de Literatura. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. 28/6 al 1/7 2006.
- Bloom, Harold. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Cervera, Juan. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1992.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros*. México: F.C.E. 2005.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981.
- Fowler, Alastair. "Género y canon literario" en Garrido Gallardo, Miguel (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco, 1988.
- Jitrik, Noé. "Canónica, regulatoria y transgresiva" en Cella, Susana (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada, 1998, pp.19-41.
- Lefevere, André. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Colegio de España. 1997
- López, Claudia. "Venturas y desventuras del canon literario en la escuela" en *La mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires. N° 5. 1997.
- Machado, Ana María. *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana, 1998.
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.
- La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, 2006.
- Ródenas, María Consolación. "Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto" en *Revista CLIJ*. Año 14. N° 134. 2001.
- Rosa, Nicolás. "Liturgias y profanaciones" en Cella, S. (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada, 1998, pp. 59-83.
- Sánchez Corral, Luis. *Literatura infantil y lenguaje poético*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Schritter, Istvan. "Álbum y papelitos de colores" en *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. Bs. As.: La Bohemia, 2009, pp. 113-124.
- Stapich, E. et al. "Cartografía de las prácticas" en *Aristas. Revista de Estudios e Investigaciones de la Facultad de Humanidades*. UNMDP, 4, 131-157. 2006.
- Williams, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península, 1977.